

Valtin, Renate

## **Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin**

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 555-570*



Quellenangabe/ Reference:

Valtin, Renate: Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 4, S. 555-570 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69135 - DOI: 10.25656/01:6913

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69135>

<https://doi.org/10.25656/01:6913>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 4 – Juli/August 2000

## *Essay*

- 507 HELMUT PEUKERT  
Reflexionen über die Zukunft von Bildung

*Thema: Grundschulpädagogik als universitäre Disziplin zwischen Reformambition und Wissenschaftsanspruch*

- 525 MARGARETE GÖTZ  
Entwicklung und Status der universitären Grundschulpädagogik und  
-didaktik
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH  
Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung
- 555 RENATE VALTIN  
Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin
- 571 EDITH GLUMPLER  
Interkulturell-vergleichende Grundschulforschung

## *Weiterer Beitrag*

- 585 PETER LUDWIG  
Einwirkung als unverzichtbares Konzept jeglichen  
erzieherischen Handelns

## *Diskussion*

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH  
Neuere Veröffentlichungen zur Lehrerforschung. Eine Sammelrezension

## Besprechungen

625 DORIS KNAB

*Sibylle Beetz*: Hoffnungsträger „Autonome Schule“.

Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitutionen

*Harm Paschen/Lothar Wigger* (Hrsg.): Schulautonomie als Entscheidungsproblem. Zur Abwägung heterogener Argumente

*Harald Gampe*: Kooperation zwischen Schulaufsicht und Schule. Untersuchungen zur pädagogischen und rechtlichen Schulratsfunktion

*Michael Schratz*: Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung. Eine Untersuchung über Selbstbild, Rollenerklärung und Funktionsbedarf im Hinblick auf die Autonomisierung des österreichischen Schulwesens

*Heike Ackermann/Jochen Wissinger* (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität

631 ANDREAS HELMKE

*Projektgruppe Belastung*: Belastung in der Schule? Eine Untersuchung an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien Baden-Württembergs

634 DIETRICH BENNER

*Witlof Vollstädt/Klaus-Jürgen Tillmann/Udo Rauin/Katrin Höhmann/Andrea Tebrügge* (Hrsg.): Lehrpläne im Schulalltag.

Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I

637 GABRIELE FAUST-SIEHL

*Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission

*Frank-Olaf Radtke* (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissenschaftsbasis pädagogischer Professionalität

*Sigrid Blömeke* (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele

*Hans-Dieter Rinkens/Gerhard Tulodziecki/Sigrid Blömeke* (Hrsg.): Zentren für Lehrerbildung. Fünf Jahre Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrerbildung. Ergebnisse des Modellversuchs PLAZ

*Dieter Höltershinken* (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung

## Dokumentation

645 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Content*

### *Essay*

- 507 HELMUT PEUKERT  
Reflections on the Future of Education

*Topic: The Pedagogics of Primary Education at University Level between Reform Ambitions and Scientific Claims*

- 525 MARGARETE GÖTZ  
Development and Status of the Discipline of Primary Education and its Didactics at University Level
- 541 HEINZ-ELMAR TENORTH  
The History of the Primary School As Reflected In Its Historiography
- 555 RENATE VALTIN  
The Pedagogics of Primary Education as Empirical Research
- 571 EDITH GLUMPLER  
Comparative Intercultural Research on Primary Education

### *Further Contributions*

- 585 PETER LUDWIG  
Influence As Indispensable Concept of All Pedagogical Action

### *Discussion*

- 601 CHRISTINE SCHAEFERS/SASCHA KOCH  
Recent Publications On Teacher Research – A Comprehensive Review
- 625 BOOK REVIEWS
- 645 NEW BOOKS

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Dietrich Benner (*geschäftsführend*), Humboldt-Universität zu Berlin, FB Erziehungswissenschaft, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4091), Telefax: 030/2093-4047. Prof. Dr. Andreas Krapp, Universität der BW München, Fakultät für Sozialwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft und Päd. Psychologie, Werner-Heisenberg-Weg 39, 85577 Neubiberg. Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich. Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich (Tel.: 0041-1/6342761/63). Redaktionsassistent: PD Dr. Karl Franz Göstemeyer, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allg. Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin (Tel.: 030/2093-4001).

Manuskripte werden auf Diskette und in einem dreifachen Ausdruck an die geschäftsführenden Herausgeber erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf den Seiten VII–VIII in Heft 1/2000 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 bis 2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 144,- + Versandkosten. Inland DM 8,40, europ. Ausland DM 18,-, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 36,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 69494 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007380, Telefax: 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/703-227, Telefax: 06201/703-221, E-Mail: aboservice@beltz.de. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel.: 061/2729470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

# Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag prüft die Frage, in welchem Sinne sich die Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin betrachten läßt.<sup>1</sup> Das geschieht zunächst – und mit Defizitbefunden – an Schriften zum theoretischen Selbstverständnis der Grundschulpädagogik; dann werden pädagogisch-psychologische Forschungsarbeiten geprüft, die für sich grundschulrelevante Leistungen beanspruchen, mit dem Ergebnis, daß solche Ansprüche nicht eingelöst werden. Schließlich wird das Thema in konstruktiver Absicht aufgenommen, mit Verweisen auf die Erwartungen, die an eine handlungsrelevante sowie methodisch und theoretisch rechtfertigungsfähige empirische Forschung über die Grundschule, ihre Aufgaben und Probleme, zu stellen sind.

Das Thema „Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin“ ist insofern reizvoll, als es vielfältige Herausforderungen bietet, den eigenen wissenschaftlichen Standort zu reflektieren, zu präzisieren und systematisch zu verorten. Die Unverbindlichkeit der Formulierung läßt verschiedene Möglichkeiten zu, sich dem Thema zu nähern: als Frage, als Feststellung oder als Forderung. In dieser Reihenfolge werde ich auch versuchen, das Thema zu bearbeiten.

Als gute Grundschulpädagogin beginne ich mit einer Aktivierungsfrage: Wer hat wann das Folgende gesagt? „Die heutige Pädagogik behilft sich vielfach noch mit einem Material von psychologischen Begriffen, das die Psychologie schon längst als unbrauchbar verworfen hat. ... Man kann sogar behaupten, daß alle großen Fortschritte, welche die gesamten Geisteswissenschaften seit etwa 40 Jahren ... durch die Anwendung experimenteller und psychologisch-statistischer Methoden auf die Tatsachen des geistigen Lebens gemacht haben, an der großen Masse der pädagogischen Literatur fast spurlos vorbegegangen sind.“

Richtig. Es war E. MEUMANN (1901, zitiert nach DREWEK 1994, S. 307). MEUMANN, ein Schüler des Psychologen W. WUNDT, gilt als der Begründer der experimentellen Pädagogik. Er setzte sich für eine neue Grundlegung der Pädagogik ein und forderte schon ihre Etablierung als selbständige Universitätsdisziplin. Im Anschluß an MEUMANN stellt sich zunächst die Frage, ob die heutige Grundschulpädagogik die der damaligen Pädagogik angelasteten Versäumnisse behoben hat.

1 Um neueste Literatur ergänzte Fassung des Vortrags auf dem Symposium „Grundschulpädagogik als universitäre Forschungsdisziplin“ am 5.11.1999 in Würzburg. Der Vortragsstil ist im wesentlichen beibehalten worden.

# 1. Die theoretische Frage: Ist die heutige Grundschulpädagogik eine empirische Forschungsdisziplin?

Vor Beantwortung dieser Frage ist es nötig, die Begriffe a) empirische Forschungsdisziplin und b) Grundschulpädagogik zu klären.

Zu a) In meinem Verständnis handelt es sich bei einer empirischen Wissenschaft um einen datenmäßig gestützten, methodisch angeleiteten und kontrollierten Erfahrungsgewinn, den man absetzen kann von Alltagserfahrungen oder Urteilen, die allein theoretisch begründet sind wie Deduktionen oder Analogieschlüsse. Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der Daten werden methodisch kontrolliert vorgenommen, so daß die Aussagen den Kriterien der Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit und Stimmigkeit genügen.

Dieses Verständnis empirischer Methoden ist weit gefaßt, also nicht eingeengt auf rein empirisch-analytisch orientierte bzw. quantitative Methoden (wie INGENKAMP 1992 sie versteht), sondern auch bezogen auf qualitative (interpretative, hermeneutische) Verfahren, zum Beispiel bei der Deutung von Texten (Lehrbuchanalysen, Unterrichtsprotokollen) und amtlichen Dokumenten (Lehrplänen, verbalen Beurteilungen), von sprachlichen Äußerungen (zum Beispiel den Botschaften von Lob und Tadel) oder von Fallanalysen. Insofern ergibt sich hier auch ein Anschluß an die historische Grundschulforschung, die derartige Dokumente vergangener Zeiten untersucht – und deren Relevanz kürzlich E. NEUHAUS-SIEMON und M. GÖTZ (1998) dargestellt haben. Gute empirische Forscher arbeiten im wesentlichen hermeneutisch. Auch die empirisch-quantitative Forschung muß sich – vielleicht stärker als bisher – auf ihre theoretischen Vorannahmen, auf die theoretische Einbindung ihrer Konstrukte und die Reflexion ihrer Operationalisierungen einlassen, ganz zu schweigen von der Interpretation der Befunde, die – wie schon J.F. HERBART 1806 feststellte, „von entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art“ ausgelegt werden (HERBART 1965, S. 19).

Zu b) Grundschulpädagogik ist ein eigenständiger Teilbereich der Erziehungswissenschaft, der sich in systematischer, historischer, empirischer und vergleichender Weise der Grundschule widmet. Es handelt sich wie bei ihrer Schwester der Schulpädagogik um eine Bindestrichpädagogik mit eigenständiger Bedeutung. Diese ergibt sich aus der Besonderheit der *Institution* (Grundschule als erste Schule im Bildungswesen, Grundschule als Schule für alle Kinder), aus der Besonderheit der *Altersgruppe* (Kinder mit einem spezifischen Entwicklungsstand) sowie aus der Besonderheit des *Bildungsauftrags* (grundlegende Bildung), dessen Realisierung heutzutage angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der „veränderten Kindheit“ besonders schwierig geworden ist, zumal auf der – in Deutschland in der Regel vierjährigen – Grundschule der Selektionsdruck eines – weltweit fast einzigartigen – drei- bis viergliedrigen Schulwesens lastet.

Die Beantwortung unserer Frage, ob die Grundschulpädagogik eine empirische Forschungsdisziplin ist, wird einfach, wenn man sich der Definition anschließt, die P. DREWEK (1994) für die Schulpädagogik gegeben hat. DREWEK unterscheidet analytisch zwischen zwei Bedeutungsdimensionen von Schulpädagogik: 1. Schulpädagogik als die faktisch vorfindliche Organisation von Erzie-

hung und Unterricht in Form von Arrangements von schulischen Sozialisations- und Lehr-/Lernbedingungen und 2. Schulpädagogik im Sinne diskursiver Reflexion dieser Bedingungen.

Dann ist unmittelbar klar, daß in der erstgenannten Bedeutungsdimension Grundschulpädagogik als faktisch vorfindliche Organisation von Erziehung und Unterricht in der Grundschule eine empirische bzw. empirisch-historische Forschung ist. Jegliche Forschung im Bereich der Grundschule wäre dann per se grundschulpädagogische Forschung.

Läßt man sich auf diese Definition ein, ist die im Thema des Beitrags gestellte Aufgabe recht einfach zu bewältigen. 1992 hat sich eine Arbeitsgruppe „Empirische Grundschulforschung“ gebildet, die inzwischen Jahrbücher (vgl. z.B. GLUMPLER/LUCHTENBERG 1997) und Sammelreferate zum Stand, zur Lage und zu den Perspektiven deutscher Grundschulforschung vorgelegt hat (vgl. ROSSBACH 1996; EINSIEDLER 1997; GLUMPLER 1998; s. auch v. SALDERN 1998). Ich müßte dann nur diese Literatur intelligent zusammenfassen und mit kritischen und selbstverständlich weiterführenden Aussagen versehen präsentieren.

Nun sind aber die Grundschulpädagogen ein seltsames Völkchen: Sie wollen sich nicht damit begnügen, distanziert auf die Grundschule zu schauen oder gar interesselose Diskurse über Bedingungen der Lehr-Lernarrangements in der Grundschule führen. Sie betrachten Grundschulpädagogik nicht nur als eine normative Wissenschaft, sondern auch als eine kritisch-konstruktive. Sie teilen damit ein Wissenschaftsverständnis, wie es auch Schulpädagogen wie W. KLAFFKI oder H. MEYER (1997), um nur zwei zu nennen, vertreten. Ausgehend von einem normativen Bezugspunkt wie beispielsweise „solidarische Mündigkeit“ wollen sie die Aufgaben von Grundschule und die Leitziele von Unterricht und Erziehung definieren und reflektieren. In einem solchen Verständnis von Grundschulpädagogik ist empirische Forschung schon schwieriger zu verorten – nicht jede Forschung in der Grundschule wäre auch schon zugleich automatisch grundschulpädagogische Forschung. Auf einer puristischen wissenschaftstheoretischen Ebene kann sogar festgestellt werden, daß empirische Forschung, die sich mit Fakten und Tatsachen auseinandersetzen muß und zu deskriptiv-analytischen Aussagen gelangt, keine Relevanz für eine normative Wissenschaft hat, die es mit Aussagen über Werte und Normen zu tun hat. Geltung und Akzeptanz von Werten und Normen kann man zwar auch empirisch überprüfen, ihre Legitimierung kann jedoch nur in einem rationalen Diskurs geleistet werden. Wir alle wissen inzwischen, daß man aus Seins-Aussagen keine Sollens-Aussagen ableiten kann.

Meine erste Annäherung an die Frage, ob Grundschulpädagogik eine empirische Disziplin ist, erweist sich zunächst also als unergiebig: Die Antwort hängt von der Definition ab. Deshalb werde ich im zweiten Teil meiner Ausführungen eine andere Herangehensweise an das Thema wählen und empirisch und hypothesengeleitet vorgehen.



## 2. Die empirisch zu überprüfende Hypothese: Grundschulpädagogik ist eine empirische Forschungsdisziplin

Damit diese Hypothese empirisch überprüft werden kann, wird sie wie folgt operationalisiert: *In grundschulpädagogischen Theorien und Abhandlungen greifen die AutorInnen auf die vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zurück.*

Meine erste Stichprobe besteht aus Büchern, in deren Titel das Wort Grundschulpädagogik auftaucht und die nach 1992, also nach Etablierung der Arbeitsgruppe Empirische Grundschulforschung, erschienen sind. Leider habe ich nur zwei derartige Bücher gefunden, was offenbar darauf hindeutet, daß es bislang kaum Versuche gibt, eine geschlossene grundschulpädagogische Theorie zu erarbeiten. (Vergleichsweise waren die Schulpädagogen fleißiger, vgl. MEYER 1997; WINKEL 1997; DIEDERICH/TENORTH 1997). Beim ersten Buch handelt sich um G. SCHORCH: Grundschulpädagogik – eine Einführung, 1998. SCHORCH nennt in der Aufzählung der Methoden der Grundschulpädagogik auch die empirische Forschung. Er warnt aber sofort davor, aus empirischen Befunden („ohne Abgleichung durch eigenständige Theoriebildung“) direkte Konsequenzen für die Praxis zu ziehen, wie es zur Zeit beispielsweise mit den Befunden aus der soziologischen Kinderforschung passiert: Aus Defiziten und Verlustaspekten (Vereinzelung, Verinselung, Verplanung, Erfahrungsverlust) werden direkt neue Lerngebiete der Grundschule abgeleitet; aus der Erkenntnis der Heterogenität der Kinder und ihres Individualisierungsanspruchs werden umstandslos Forderungen nach „Offenem Unterricht“, „Freiarbeit“ und Differenzierung gestellt. Dieser Kritik von SCHORCH schließe ich mich ausdrücklich an. Aus der Erkenntnis: „Kinder sind verschieden“, ließe sich ja auch die Folgerung ableiten, Grundschule müsse die Gelegenheiten zu Gemeinschaftlichkeit stärken und gemeinsames Lernen fördern. Ferner stellt SCHORCH fest, daß „empirisch-realistische Grundlagen“ als „Regulativ und Entscheidungshilfe für pädagogisch-didaktische Praxis und Theorie“ „unabdingbar“ seien (SCHORCH 1998, S. 22). In den weiteren Ausführungen seines Buches geht SCHORCH jedoch so gut wie gar nicht mehr auf empirische Ergebnisse ein; im Gegenteil. Auf S. 125 schreibt er zu den Befunden zur Effektivität offener Unterrichtsformen: „Plausibilität in der normativ-pädagogischen Gesamtargumentation hat zunächst immer Vorrang vor empirischen Einzelbefunden, so notwendig diese auch sind.“

Das zweite Buch „Einführung in die Grundschulpädagogik“ stammt von U. DREWS, W. SCHNEIDER und W. WALLRABENSTEIN (2000). Der Titel scheint jedoch unangemessen, da jegliche theoretische Ausführungen über Gegenstand, Aufgaben und Methoden der Grundschulpädagogik fehlen. Der Klappentext des Buches verheißt eine „Einführung in die Didaktik der Grundschule“, was als Titel angemessener wäre, denn es handelt sich um eine sehr anschauliche, praxis- und kindorientierte Darstellung von Grundschule und Unterricht. Das Wort „empirisch“ taucht nur dreimal im Buch auf und unterstreicht den Sachverhalt, daß nur gelegentlich auf empirische Ergebnisse zurückgegriffen wird. Das Ergebnis der zugegebenermaßen unbefriedigenden Stichprobengröße von N= 2 Büchern (meines Erachtens aber eine Totalerhebung) verweist auf eine Kargheit der Empirie in vorliegenden grundschulpädagogischen Theorien.

Als zweite Stichprobe wurden die drei grundschulpädagogischen Fachzeitschriften *Grundschule*, *Grundschulunterricht*, *Grundschulzeitschrift* gewählt. Auch hier ist das Ergebnis enttäuschend. Bei der überwiegenden Mehrzahl der Artikel dieser Zeitschriften handelt es sich um „impressionistische Erfahrungsberichte“ im Sinne W. EINSIEDLERS (1997), um Meinungen, programmatische Aussagen oder Empfehlungen für Praxishilfen, die in emphatischer oder engagierter Form aus anthropologischen oder bildungstheoretischen Vorstellungen wie Eigentätigkeit oder Kindorientierung abgeleitet werden (schaut man noch näher hin, entdeckt man allerdings, daß diese Konzepte mit völlig unterschiedlichen konkreten didaktisch-methodischen Maßnahmen verknüpft werden). Die dritte Stichprobe bestand aus den „Beiträgen zur Reform der Grundschule“, herausgegeben vom Arbeitskreis Grundschule, nun umbenannt in Grundschulverband. Auch die meisten der über 100 Veröffentlichungen dieser Reihe kommen ohne Fundierung durch empirische Forschung aus.

Als *Fazit* kann festgestellt werden: Auf der Ebene der grundschulpädagogischen Diskurse tauchen Ergebnisse empirischer Forschung nur in Spurenelementen auf.

Auch auf der Ebene der Praxis spielt die Empirie keine entscheidende Rolle, was die Antwort auf die Frage, welche bildungspolitischen und schulorganisatorischen Veränderungen mit empirischer Fundierung vorgenommen wurden, zeigt: Alle wichtigen grundschulpädagogischen Entscheidungen (4- oder 6jährige Grundschuldauer, Einschulungsalter, Forderung nach offenem Unterricht und Freiarbeit) sind ohne empirisch abgesicherte Grundlagen getroffen worden. Selbst eine so weitreichende Verordnung wie die Ersetzung der Notenzugnisse durch verbale Beurteilungen – ein wichtiges Element der Grundschulreform – ist Anfang der 70er Jahre ohne jegliche Erprobung ministeriell erlassen worden.<sup>2</sup>

Die Feststellung, Grundschulpädagogik sei eine empirische Forschungsdisziplin, soll schließlich noch von einer anderen Richtung aus untersucht werden, und zwar durch Überprüfung einer weiteren Hypothese: *Die empirische Grundschulforschung weist einen bedeutenden theoretischen Ertrag und praktischen Nutzen für die Grundschulpädagogik auf.*

Ich gehe wieder streng empirisch vor und untersuche, welche Antworten die empirischen ForscherInnen selbst auf diese Frage geben. Als prominentes Beispiel wähle ich die Diskussion um die SCHOLASTIK-Studie, die derzeit größte

- 2 Es wäre ein eigenes empirisches Projekt zu ergründen, welche Rolle die Empirie auf der Ebene des Lehrerhandelns spielt. Die Ergebnisse sind zur Zeit widersprüchlich: sind Lehrkräfte theoriefeindlich und/oder empiriefeindlich, oder auch zu empiriegläubig? Offensichtlich gibt es gegenwärtig einen harten Kern pädagogischer Grundüberzeugungen bei Lehrkräften, die sich als reformorientiert betrachten: Große Klassen sind schädlich, Frontalunterricht ist verderblich, Noten sind verheerend, Kinder müssen selbständig die Lösungswege entdecken, z.B. mit Hilfe einer Anlauttabelle das alphabetische Prinzip neu erfinden; in altersgemischten Gruppen lernen Kinder besser als im homogenen Klassenverband. Diese Überzeugungen sind auch durch gegenteilige empirische Befunde nicht zu erschüttern – nach dem Motto von MORGENTHAU: daß nicht sein kann, was nicht sein darf. Man gilt schon beinahe als Nestbeschmutzer, wenn man sich derartigen Themen, wie zum Beispiel den Auswirkungen verbaler Beurteilungen, zuwendet. Als ich in Berlin kürzlich im Rahmen meines SABA-Projekts Lehrkräfte um die Erlaubnis bat, im 6. Schuljahr Tests zu Schulleistungen und zu schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen durchführen zu können, sperrten sich einige Lehrkräfte mit der Befürchtung, dies könne der 6jährigen Grundschule schaden.

Längsschnittstudie im Grundschulalter, in der über 1000 SchülerInnen aus 54 Klassen über 4 Jahre beobachtet wurden. Ziel der Studie ist die Beschreibung und Erklärung individueller Entwicklungsverläufe während der Grundschulzeit in Abhängigkeit von kognitiven und affektiven „Eingangsbedingungen“ sowie vom schulischen Kontext (vgl. WEINERT/HELMKE 1997). Das von F.E. WEINERT/A. HELMKE (1997) herausgegebene Buch „Entwicklung im Grundschulalter“ eignet sich gut als Materialbasis, denn es enthält Ergebnisse einer Konferenz, auf der die SCHOLASTIK-Studie vorgestellt und von „führenden Vertretern der Psychologie, der Pädagogischen Psychologie und der Erziehungswissenschaft“ (WEINERT/HELMKE 1997, V) kommentiert wurden. (Aus der grundschulpädagogischen Zunft war nur eine Person eingeladen, und zwar ich selbst.)

WEINERT und HELMKE (1997, S. 471) schreiben zum Thema „Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen“: „Die SCHOLASTIK-Studie ist nicht eines der typischen ‚Aus der Forschung – Für die Praxis‘ – Projekte, sondern (!) verfolgt in erster Linie wissenschaftliche Ziele. Die Ergebnisse bieten deshalb vor allem pädagogisch-psychologisches Hintergrundwissen für den Praktiker und keine Möglichkeiten einer technologischen oder praxeologischen Umsetzung.“ Gemäß diesem Verständnis enthalten sich WEINERT/HELMKE vornehm jeglicher Ratschläge. Sie verweisen nur kommentarlos auf die „unterrichtspraktische Relevanz“ von zwei Befunden: „Ein guter Lehrer zeichnet sich durch Expertenwissen aus“ und: „Erfolgreicher Unterricht kann auf eine sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden“ (ebd., S. 472). Was daraus folgt, wird – wie gesagt – nicht erläutert. An anderer Stelle schreiben die Autoren im Zusammenhang mit der Beobachtung, daß sich *keine* Schereneffekte bei der Leistungsentwicklung in Rechtschreibung und Mathematik abzeichnen, daß also die guten SchülerInnen nicht immer besser, die schlechten nicht immer schlechter werden: In „diesem Fall gilt, daß schon das psychologische Phänomen eine pädagogische Botschaft ist“ (WEINERT/HELMKE 1997, S. 463). Als Grundschulpädagogin muß ich protestieren: Es handelt sich nicht um eine pädagogische, sondern um eine psychologische Botschaft an den Pädagogen. Fragt sich nur, welche. Jedenfalls ist die (Grund-)Schulpädagogik gefordert, dieses Ergebnis im Lichte ihrer Konzepte, Reflexionen und Theorien zu verarbeiten.

Was sagen die anderen Empiriker zu dieser Studie? K. HELLER, der sich mit individuellen Bedingungsfaktoren der Schulleistung befaßt, stellt ausdrücklich die Frage nach den Folgerungen für die schulpädagogische Praxis. Als Antwort lesen wir: „Die Notwendigkeit unterrichtsdifferenzierender Maßnahmen wird damit erneut unterstrichen. Über die konkrete Gestaltung adaptativer Lernumwelten herrscht allerdings vielfach Unklarheit“ (HELLER 1997, S. 200). „Die Frage nach homogenen vs. heterogenen Lerngruppen läßt sich ... nicht pauschal beantworten“ (ebd., S. 201). Sein Resümé lautet schließlich, daß die SCHOLASTIK-Studie zwar unser Wissen vergrößert, jedoch auch zu neuen Fragen geführt habe: Der „Facettenreichtum des Untersuchungsgegenstandes ist noch längst nicht erschöpfend ausgelotet. Entsprechende Erkenntnisse für die (Grund-)Schulpraxis nutzbar zu machen, ist eine der aktuellen Herausforderungen, der sich Pädagogische Psychologen und Schulpädagogen gemeinsam stellen sollten“ (ebd., S. 201).

Auch H.-J. KORNADT (1997), der sich zum Thema: Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie äußert, bleibt unergiebig. Das Er-

gebnis, daß zwar generell eine hohe Stabilität der gemessenen Variablen, im Einzelfall aber mit Veränderungsspielraum zu rechnen ist, kommentiert er mit dem Satz: „Jedenfalls bieten sich hier Ansatzpunkte für didaktische und schulorganisatorische Maßnahmen an“ (KORNA DT 1997, S. 487) – welche, wird jedoch nicht verraten. Im übrigen fordert er, wie es in einem Kommentar zu einem empirischen Projekt üblich ist, an mehreren Stellen seines Beitrags weitere empirische Arbeiten. So stellt er die Frage, „ob man nicht über eine Analyse der Lehrer-Schüler-Interaktion zu etwas genaueren Aussagen kommen könnte“ (ebd., S. 488), und folgert: „Am Ende wären vielleicht doch didaktische Hinweise ... denkbar“ (ebd., S. 489).

Die im Grundschulbereich empirisch Forschenden bieten uns GrundschulpädagogInnen also bislang wenig Konkretes in bezug auf den theoretischen Ertrag und den praktischen Nutzen ihrer Arbeit an. Wir werden entweder beschieden mit der Auskunft: „Macht selbst was draus“, oder vertröstet mit der Aussage: „Bislang wissen wir noch nicht genug.“ Diese Reaktionen erinnern an das, was ich – angeregt von einem amerikanischen Witz – als das Hummel-Problem bezeichnen möchte: Eine Hummel geht zu einem Weisen und erbittet sich Rat, wie sie den bevorstehenden Winter überleben könne. Der Weise überlegt lange und rät ihr schließlich, sich in eine Grille zu verwandeln, dann könne sie in der Nähe einer warmen Heizung problemlos überwintern. Auf die Frage der Hummel, wie sie es denn anstellen solle, eine Grille zu werden, antwortet der Weise: „Well, I gave you the big idea. You have to work out the details by yourself.“

Was sagen unsere FachvertreterInnen zur SCHOLASTIK-Studie? Haben sie es geschafft, die Details auszuarbeiten?

EINSIEDLER (1997, S. 309) schreibt in seinem Überblicksreferat über die empirische Grundschulforschung: „Das grundschulbezogene SCHOLASTIK-Projekt ... könnte für die Grundschulpädagogik eine Anregung sein, die dort behandelten Problemstellungen weiter zu bearbeiten.“ E. GLUMPLER (1998, S. 55) erwartet „wichtige Impulse für die zukünftige bundesdeutsche Grundschulforschung“. In seiner Rezension dieses Buches schreibt H. BRÜGELMANN (1998, S. 167), er empfinde die Lektüre der Beiträge als „Herausforderung, zudem anregend und ertragreich, auch unmittelbar für die Schulpraxis“. BRÜGELMANN (1998) verweist noch auf einige Befunde der SCHOLASTIK-Studie, von denen ich hier nur drei herausgreife: Abnahme der Lernfreude und der Selbstkonzepte eigener Tüchtigkeit, kein Hinweis auf Schereneffekte. Er bemerkt dazu: „Schon diese ausgewählten Befunde sind so bedeutsam, daß sie in der Ausbildung einer jeden Lehrerin angesprochen werden müssen“ (BRÜGELMANN 1998, S. 166).

Die Grundschul-ExpertInnen sind zwar höchst angetan von der SCHOLASTIK-Studie, doch ziehen sie keinerlei konkrete und praktische Schlußfolgerungen und lassen uns bei der Rezeption dieser Studie etwas ratlos zurück. Die Daten für sich selbst sprechen zu lassen, halte ich allerdings für keine gute Idee. Zu fragen ist z. B. bei der Lernfreude: Ist ihr Absinken im 3. und 4. Schuljahr vielleicht ein bayrisches Phänomen und Ausdruck des starken Selektionsdrucks der nur 4jährigen Grundschule? In Berlin, wo wir mit unserer Längsschnittstudie SABA (vgl. VALTIN 1999) Kinder des 2. bis 6. Schuljahres mit den gleichen Instrumenten wie die SCHOLASTIK-Studie untersucht haben, zeigen die

SchülerInnen des 3. und 4. Klasse deutlich höhere Werte in der Lernfreude als die bayrischen. Ein Absinken ist erst zum 5. und 6. Schuljahr festzustellen. In bezug auf die Selbstkonzepte eigener Fähigkeiten stellt sich die Frage: Ist es pädagogisch wünschbar, eine realistische Selbsteinschätzung zu entwickeln (wie es ja erklärtes Erziehungsziel der DDR-Schule war) oder ist eine leichte Selbstüberschätzung nicht selbstwertdienlicher und fürs eigene Wohlbefinden nicht bekömmlicher? Auch in bezug auf den (nicht eingetretenen) Schereneffekt ist zu fragen, ob es sich nicht um Artefakte der Tests und der Testauswertung handelt. Die Rechtschreibleistung wurde zumindest nach einem sehr antiquiertem Verfahren bestimmt: nach der Summe der falsch geschriebenen Wörter, nicht aber nach der Anzahl der Graphemtreffer oder gar qualitativ nach der Art der Fehler.

Die Art und Weise, wie in bezug auf die SCHOLASTIK-Studie über den praktischen Nutzen empirischer Forschung nachgedacht und diskutiert wird, ist dennoch insgesamt sehr lehrreich. Die psychologischen Weisen hüllen sich in Schweigen oder betonen in redlicher, aber unbefriedigender Weise, daß empirische Forschung nicht nur mehr Wissen, sondern mehr Fragen schafft, vor allem: neue Fragen, ohne daß die älteren zufriedenstellend beantwortet werden. Auch die Grundschul-ExpertInnen lassen konkrete und praxisbezogene Schlußfolgerungen vermissen. Da meine KollegInnen ja nicht im Unrecht sein können, muß die Unergiebigkeit des praktischen Nutzens der SCHOLASTIK-Studie selbst angelastet werden. Und in der Tat: Es liegt am Design, der Konstruktfassung, den Testinstrumenten und der Auswertung der Daten, daß sie für pädagogische Zwecke so wenig hergeben. Im Nachhinein stellt sich heraus, daß es unfair ist, die SCHOLASTIK-Studie als Beispiel für Grundschulforschung heranzuziehen, obwohl sie in unserer Disziplin als beispielhaft genannt wird und einen gängigen Typ von Forschung darstellt. Möglicherweise können die GrundschulpädagogInnen selbst ja bessere, d.h. ergiebigere, Forschungen betreiben. Dies leitet über zu einer normativen Frage und zum dritten Teil meines Beitrags.

### 3. *Forderungen an die Grundschulpädagogik als empirische Forschungsdisziplin*

Wie soll empirische Forschung beschaffen sein, damit sie ergiebiger ist und einen besseren Beitrag als bisher zur Grundschulpädagogik zu leisten vermag? Ich werde verschiedene Forderungen aufstellen und auf konkrete Beispiele von Untersuchungen verweisen, die solche Forderungen einlösen und größtenteils von GrundschulpädagogInnen stammen.

Die erste Forderung lautet: *mehr Forschung*. Viele Bereiche der Grundschulpädagogik sind noch unerforscht. Das liegt auch daran, daß die Grundschulpädagogik als eine noch junge akademische Disziplin keine bedeutende empirische Forschungstradition hat. Relativ gut erforscht sind die Lernenden, und zwar in bezug auf Bedingungsfaktoren der Schulleistung, ihre außerschulische Lebenswelt, ihre Entwicklung bei gemeinsamem Unterricht von Behinderten (etc.). Wenig wissen wir jedoch von der Lehrerschaft und noch weniger vom Unterricht, wenngleich in den verschiedenen Lernbereichen dazu zur Zeit

emsig geforscht wird. Relativ selten sind auch noch Evaluationsstudien zur Überprüfung der Wirksamkeit bzw. den Auswirkungen reformorientierter Maßnahmen (wie das Modellprojekt zum Schulanfang in Baden-Württemberg, vgl. GÖTZE/NEUHAUS-SIEMON 1999). Auch eine Dauerbeobachtung der Grundschule, wie H.-J. ROßBACH (1996) anregt, fehlt. Dabei könnte schon die Auswertung der Daten aus der amtlichen Schulstatistik interessante Aufschlüsse erbringen, z.B. über Selektionseffekte der Grundschule, Schulkarrieren von Mädchen und Jungen (vgl. SCHÜMER/TROMMER 1996) oder die Bedeutung von Grundschulempfehlungen für die Übergänge zu weiterführenden Schulen (vgl. SPANGENBERG/WEISHAUPT 1999).

Ich möchte mich jedoch nicht damit begnügen, leere Flecken auf der empirisch erforschten Landkarte zu identifizieren, sondern auch einige Standards nennen: *Wir brauchen nicht nur mehr, sondern vor allem gute empirische Forschung*, oder – wie der Berliner sagt: „Lieber ’n bißken mehr und dafür wat Jutes!“ Meine im folgenden vorgetragenen Forderungen an die empirische Forschung sind auf dem Hintergrund zu sehen, daß die empirische Forschung mit stark vereinfachten Teiltheorien, Modellen und Konstrukten arbeitet, welche die Wirklichkeit in einem verengten Blickwinkel (re)konstruieren.

Daraus resultiert als weitere Forderung: a) *größere Nähe der Untersuchungsinstrumente zum Forschungsgegenstand*.

In der SCHOLASTIK-Studie wird beispielsweise die Schulleistung definiert als Summe der richtigen Lösungen in einem Rechtschreib-, Lese- oder Mathematik-Gruppen-Test. Die bisherigen Befunde und Theorien der Grundschuldidaktik verweisen jedoch darauf, daß diese produktorientierte Erfassung von Schulleistungen unzureichend ist. Wie das lehrreiche Beispiel der Forschungen zur Legasthenie und zum Schriftspracherwerb zeigt, müssen im Grundschulalter bei der Diagnose und Erklärung von Schulleistungen die rein quantitativ-produktorientierten Ansätze ergänzt bzw. ersetzt werden durch qualitativ-prozeßorientierte Vorgehensweisen. Zu berücksichtigen sind beispielsweise die entwicklungstypischen Schwierigkeiten, die alle Kinder beim Erlernen, sprich Rekonstruieren, des jeweiligen Lerngegenstands aufweisen, sowie die individuellen Schwierigkeiten, die Kinder aufgrund unangemessener Alltagstheorien, Deutungen, Regelbildungen oder falscher Strategien entwickeln.

Über individuelle Lernwege von Kindern wissen wir – zumindest beim Schriftspracherwerb – recht gut Bescheid, wenig jedoch über die Bedeutung von Unterricht, zumal dieser schwer meßbar ist. In der SCHOLASTIK-Studie wurde die Unterrichtsqualität mit hochinferenten Schätzskalen erfaßt: Aus 27 Beobachtungs-Dimensionen wurden schließlich sechs Konstrukte gebildet, wie z.B. Klassenführung oder Strukturierung. Diese wurden aufgrund einer Faktorenanalyse noch einmal zu zwei Faktoren zusammengefaßt und entsprechende Faktorwerte bestimmt. Heraus kam ein hochartifizielles Produkt, das kaum noch Rückschlüsse auf das konkrete Unterrichtsgeschehen zuläßt.

Die im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie durchgeführte Untersuchung von E. STERN (1997) über die Entwicklung mathematischer Kompetenzen beweist, daß es ergiebiger ist, wenn die per Test erfaßte Leistung zumindest ansatzweise qualitativ analysiert wird. Auch die Unterrichtsqualität wurde von STERN differenzierter erhoben: z.B. durch die Bestimmung des Anteils strukturorientierter Aufgaben, die der Vermittlung mathematischer Konzepte und Prinzipien die-

nen, im Vergleich zu performanzorientierten Aufgaben, bei der Rechenprozeduren eingeübt wurden. STERNS Studie zeigt auch, daß es sinnvoll ist, Vorstellungen von Lehrkräften über den Lernprozeß zu erheben. Lehrer, die den Erwerb mathematischer Kompetenzen als einen konstruktivistischen Vorgang sehen, waren erfolgreicher als solche, die dieses Lernen als rezeptiven Vorgang deuten. Dass subjektive, implizite Theorien von Lehrern als Schaltstelle zwischen wissenschaftlichen Theorien und Lehrerhandeln dienen und deshalb besser erforscht werden sollen, wird übrigens schon seit längerem angemahnt (vgl. PETILLON 1997, S. 298). Diese Forderung, die Perspektive der Lehrkräfte mit ihren Überlegungen, Entscheidungen und Zielvorstellungen einzubeziehen, trägt auch dem Umstand Rechnung, daß Lehrkräfte autonome Personen sind und nicht schlicht unabhängige Variablen, die man statistisch in einen gemeinsamen Pool werfen kann.

Wie man Unterrichtsqualität realitätsnäher, d.h. ökologisch valider erfassen und auch die interaktive Dimension von Unterricht berücksichtigen kann, zeigt eine Studie von P. WALTER (1999): Er erfaßte mit Hilfe des MAI (Münchener Aufmerksamkeits-Inventar) differenziert das Aufmerksamkeitsverhalten ausgewählter Kinder in Abhängigkeit von bestimmten unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen der Lehrerin. Die „time on task“-Variable garantiert zwar nicht den Schulerfolg, stellt aber eine vom Lehrer direkt beeinflussbare Bedingung für Schulleistung dar (vgl. WALTER 1999, S. 102).

Weitere Forderungen an die empirische Forschung lauten: b) *stärkere Berücksichtigung der Komplexität des Untersuchungsgegenstands.*

Es sollten möglichst viele Aspekte (Schülerverhalten, Lehrerverhalten, unterrichtsorganisatorische Bedingungen) und Perspektiven (Schüler, Lehrer, evtl. Eltern) erfaßt werden. Als Beispiel möchte ich verweisen auf die schon alte, aber nirgends rezipierte Untersuchung zur Wochenplanarbeit von P. HUSCHKE (1982) im Rahmen von W. KLAFFIS Marburger Schulreformmodell. Schon damals arbeitete sie mit der Methode der Triangulation: Neben der Befragung und der Beobachtung von SchülerInnen mit unterschiedlichem Schulleistungsstand wurden Protokolle der verbalen Äußerungen der Lehrkräfte erstellt, die während des Unterrichts ein Mikrofon mit sich herumtrugen.

Das Projekt NOVARA möchte ich als weiteres Beispiel nennen. NOVARA (Akronym von Noten- oder Verbalbeurteilung: Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen) versucht in mehreren Teilprojekten die Realisierung der Zeugnisreform zu analysieren. Die Beteiligten (Eltern, Kinder, Lehrer) wurden zu mehreren Zeitpunkten befragt, es wurden Verbalbeurteilungen analysiert und Klassen mit und ohne Notengebung wurden in einer Längsschnittstudie in bezug auf die Entwicklung diverser Schulleistungs- und Persönlichkeitsmerkmale verglichen (vgl. VALTIN 1999).

c) *Stärkere Berücksichtigung der Abhängigkeit der Ergebnisse vom Design:* Als Beispiel sei auf die Legasthenieforschung verwiesen. Viele Ergebnisse sind ein Artefakt der Definition von Legasthenie, des verwendeten Intelligenztests und der Methode der Parallelisierung der Stichproben (vgl. VALTIN 1975).

d) *Stärker als bisher sollte auch die Abhängigkeit der Konstrukte von den Theorien und Theoriekonjunkturen berücksichtigt werden.* Am Beispiel des Konstrukts Lernen läßt sich diese Konjunkturabhängigkeit schön aufzeigen. Ich wähle den mir vertrauten Lerngegenstand Schriftsprache: In den 50er Jah-

ren waren die wenigen Studien zum Schriftspracherwerb (vgl. z.B. KERN 1963) eng verknüpft mit dem Konzept der Schulreife, das seinerseits der traditionellen Entwicklungspsychologie mit der Annahme endogener Reifeprozessen verpflichtet war. Entwicklung und Lernen galten als Funktion der Reifung im Kinde angelegter Kräfte oder Vermögen. Verschiedene Studien zeigten auf, daß der Lernerfolg von der Schulreife abhängt. Ich selbst habe 1970 derartige Schulreifetests durchgeführt, in Gruppen von Kindern, wie es damals üblich war, und ein Ergebnis gab mir schon damals zu denken: Beim Untertest Mengenerfassen müssen die Kinder in vorgezeichnete Häuser jeweils so viele Fenster einsetzen, wie ihnen der Versuchsleiter auf einem Bild vorzeigt. Ich beobachtete einen kleinen Jungen, der hingebungsvoll und akkurat jeweils 2 mal 4 Fensterreihen in seine Häuser zeichnete, und fragte ihn, ob er die Aufgabe verstanden habe. „Ja“, sagte er, „jetzt soll ich fünf Fenster reinmalen, aber acht gefallen mir besser“. Die standardisierte Auswertung dieses Untertests ergab für den Jungen erhebliche Defizite in der Mengenerfassung. Damals habe ich noch nicht daraus gelernt, daß der Deutungshorizont der Befragten miterhoben werden muß, sondern nur, daß bei jüngeren Kindern Einzelbefragungen notwendig sind, was dergleichen Untersuchungen natürlich zeitaufwendig und teuer gestaltet.

Aber zurück zum Schulreifekonzept. Es ist längst noch nicht völlig überwunden. Nach wie vor gibt es Legasthenieforscher, die Legasthenie als Resultat von Teilleistungsstörungen ansehen.

Nach der Verabschiedung der reifungstheoretischen Konzeption (maßgeblichen Anteil hatten daran KEMMLER/HECKHAUSEN 1962) wurde schulisches Lernen nicht mehr als Resultat der Pflege geistiger Kräfte des Kindes gesehen, sondern als Ergebnis einer Herausforderung an das Kind (Begaben statt Begabung).

Im Zuge der realistischen Wende orientierte sich die empirische Lehr- und Lernforschung an Theorieversatzstücken, die aus anderen Wissenschaftsdisziplinen entlehnt wurden und vorwiegend aus dem angloamerikanischen Bereich stammten. Ich nenne jetzt nur die behavioristischen Lern- und Instruktionstheorien, deren Spuren sich auch noch in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion finden lassen (Lernen aufgrund von reinforcement und Modelllernen). Die (auch heute in Lexika noch anzutreffende) allgemeine Definition von Lernen als erfahrungsbedingter Veränderung des Verhaltens ist noch stark der behavioristischen Tradition verpflichtet (vgl. z.B. BÖHM 1994, S. 442). Lernen wurde und wird noch vielfach gefaßt als Folge direkter Übermittlung und/oder Nachahmung und Prägung, wobei guter Unterricht im wesentlichen darin besteht, den Lernstoff richtig „beizubringen“ und durch Bereitstellung guter Rahmenbedingungen den Lernerfolg zu gewährleisten. In dieser Tradition sieht man Lernen als Funktion externer (Umwelt-) und interner (Person-)Faktoren an, die in einer Fülle empirischer Untersuchungen erforscht wurden (Extremgruppenvergleich, Quer- und Längsschnittstudien). Einfache univariate Analysen werden dabei zunehmend von multivariaten Analysen (Mehrebenenanalysen und Pfadanalysen) abgelöst. Letztlich wird innerhalb dieser Ansätze der Lernerfolg/-mißerfolg als abhängige Variable konzipiert, d.h. der Schüler als passives Individuum, in dem die äußeren Reize (das Lernangebot) je nach individueller Ausstattung des Schülers und der Qualität des Unterrichts Spuren hinterlassen.



In den Prädiktionsstudien, in denen es um die Vorhersage von Schulleistungen und um die Identifizierung von Risikokindern, z. B. späterer Legastheniker, geht, wird es von den ForscherInnen sogar als Erfolg angesehen, wenn sich möglichst viele Risikokinder schon vor Schulbeginn identifizieren lassen. Gleichmaßen gilt es als Erfolg, wenn man eine hohe Treffsicherheit von Schullaufbahneempfehlungen erreichen kann. Für Pädagogen bedeutet dies aber eine Bankrotterklärung! Ein solches Design rechnet entweder mit der Unbelehrbarkeit der Schüler oder mit der Unfähigkeit der Lehrkräfte – oder mit beidem. Zumindest von ihrem professionellen Selbstverständnis her sollten Lehrer es von sich erwarten, SchülerInnen trotz schlechter Ausgangsvoraussetzungen zum Leistungserfolg zu verhelfen. Bei schlechtem Unterricht, so wissen wir jedenfalls aus empirischen Studien, gibt es hohe Korrelationen zwischen der Intelligenz und der Schulleistung (vgl. WEINERT 1974; VALTIN 1981).

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich in der empirischen Erziehungswissenschaft – wiederum beeinflusst von angloamerikanischen Forschungstraditionen – die „kognitive Wende“ durchgesetzt. Im Blickpunkt steht nicht mehr das Lernprodukt, sondern die diesem Produkt zugrundeliegenden kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung, einerseits in Abhängigkeit von spezifischen Lerngegenständen (so wurden z. B. Modelle entwickelt, welche die Teilprozesse, die beim Lesen oder beim Rechtschreiben ablaufen, identifizierten, vgl. SCHEERER-NEUMANN 1981), andererseits im Hinblick auf metakognitives Wissen und übergeordnete Strategien des Lernens (Erwerb von Problemlöseregeln, von Strategien des Einprägens und Übens etc.). Dies scheint mir zwar schon ein Fortschritt auch in pädagogischer Hinsicht zu sein, denn die bisher geschilderten Ansätze hatten dem eigentlichen Lernprozeß und damit auch seiner pädagogischen Beeinflußbarkeit wenig Beachtung geschenkt; die pädagogische Unzulänglichkeit der informationstheoretischen Ansätze liegt jedoch darin, daß es sich einerseits um eine sachlogische Analyse des Lerngegenstands handelt (beim Lesen und Schreiben z. B. wurden linguistische Konstrukte wie das Phonem oder Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln herangezogen), andererseits um Teilprozesse oder Strategien, wie sie beim kompetenten Lerner bzw. beim Erwachsenen zu beobachten sind. Nicht berücksichtigt wurde, daß sich die Sachstruktur des Lerngegenstands nicht umstandslos als Psychostruktur in den Köpfen der Lernenden abbildet und in der Phase des Erwerbs andere Gesetzmäßigkeiten eine Rolle spielen können. Anthropologisch gesehen wird in diesem Ansatz das menschliche Gehirn wie ein Computer behandelt, den man nur richtig, d. h. in sachlogisch richtiger Abfolge bestimmter Teilchen, programmieren muß. Auch in diesem Ansatz wird die Eigenaktivität des Lernenden nicht berücksichtigt.

In den letzten Jahren sind diese Ansätze, vor allem innerhalb der Didaktik des Grundschulunterrichts, entwicklungspsychologisch erweitert worden, wobei J. PIAGETS genetisch-konstruktivistische Erkenntnistheorie und kognitive Entwicklungspsychologie eine Renaissance erfährt (vgl. SPECK-HAMDAN 1998). Lernen und Entwicklung wird im wesentlichen als Aufbau kognitiver Strukturen durch ein selbsttätiges Subjekt gesehen, das sich in Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt. PIAGETS konstruktivistische Theorie liefert auch eine Erklärung für Lernschwierigkeiten. Bei dem vom Kind zu leistenden Aufbau der kognitiven Strukturen können sich zwei Probleme stellen: 1. wenn das Kind

aufgrund seines Entwicklungsstands noch nicht die notwendigen Voraussetzungen dazu mitbringt, und 2. wenn es sich *aufgrund privater Regelbildungen* unsachgemäße Vorstellungen über den Lerngegenstand oder über die Lernstrategien (im Sinne metakognitiven Wissens) konstruiert.

Es ist unmittelbar einsichtig, daß ein derartiges Konstrukt von Lernen als Aufbau von Strukturen des Erkennens, der Bedeutungszuschreibung und der Bewertung in der Forschung ein besonderes Vorgehen erfordert: eine qualitative Methode der Befragung des Kindes und ein hermeneutisch-interpretatives Auswertungsverfahren, das die quantitativen Methoden der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften ergänzt. Analysen individueller Fälle sowie der Versuch der Rekonstruktion von Idealtypen spielen dabei eine große Rolle und ergänzen die Aussagen zum Durchschnittsschüler, wie sie aus den quantitativen Untersuchungen vorliegen. Bislang gibt es jedoch erst wenige derartiger empirischer Untersuchungen. (Meine eigenen Arbeiten in dieser Richtung beziehen sich auf die Rekonstruktion der Bedeutung und auf die Entwicklung wichtiger sozial-kognitiver Konzepte, wie Freundschaft, Lügen, Strafe, Geheimnis von Kindern, vgl. VALTIN 1991).

Grob verallgemeinert kann man feststellen, daß die neuere empirische Forschung das einholt, was die geisteswissenschaftliche Theorie schon immer am Lernbegriff betont hatte, was aber nach der realistischen Wende der Erziehungswissenschaft durch die empirische Entleerung des Lernbegriffs zunächst verloren ging: daß Lernen (Sich-Bilden) ein eigenaktiver Vorgang ist, bei dem die *personale Begegnung* von Lehrer und Kindern ebenso wie die *Inhalte* des Lernens von Bedeutung sind. In den Forschungsansätzen der letzten Jahre ist eine erneute Hinwendung zum Subjekt und zu den Inhalten zu beobachten. Insgesamt hat die empirische Lernforschung jedoch noch große Schwierigkeiten, die (neu entdeckte) Subjektivität, die Selbstbestimmungsfähigkeit und die Reflexivität der Lernenden und Lehrenden in den theoretischen Konstrukten mit zu berücksichtigen und angemessene Untersuchungsinstrumente zu entwickeln.

Diese sehr geraffte Rückschau auf das Lernkonzept der empirischen Forschung zeigt also die starke Verflechtung mit den gerade herrschenden (Lern-/Instruktions-)Theorien und die Modeabhängigkeit derartiger Theorien.

e) Eine letzte Forderung: Die empirischen ForscherInnen sollten stärker als bisher die *Folgen und mögliche Instrumentalisierung ihrer Ergebnisse mitbedenken*. In den 50er Jahren hat uns der Sputnik-Schock alarmiert, heute hat uns der TIMMS-Schock ereilt. Die allerorten erhobene und berechtigte Forderung nach Qualitätssicherung in der Schule darf die Empiriker aber nicht dazu verführen, bequemlichkeitshalber rein produktorientierte Schulleistungstests anzuwenden. Die Grundschule hat auch die Aufgabe der Entwicklung der Persönlichkeit und der Förderung der Gemeinschaft, schwer meßbare Ziele, die aber nicht vernachlässigt werden dürfen. Zu befürchten ist, daß der Selektionsdruck auf die Grundschule noch steigen wird – und die empirische Grundschulforschung sollte sich hier nicht zum Handlanger verdingen lassen.

#### 4. Schlußbemerkungen

Selbst wenn wir eine empirische Forschung haben, die derartigen Standards genügt, *was kann sie für die Grundschulpädagogik leisten oder nicht leisten?* Beginnend mit dem letzten Aspekt ist folgendes festzustellen: Die empirischen ForscherInnen haben sich längst von der Idee verabschiedet, in der Pädagogik nomologisches, d.h. auf Kausalbeziehungen beruhendes, Wissen produzieren zu können, und somit von der Hoffnung, es gäbe pädagogische Gesetzmäßigkeiten, die vollständige Erklärungen für vergangene oder gegenwärtige Ereignisse oder Prognosen zukünftiger Ereignisse gestatteten. Sie haben die Machbarkeitsüberzeugung der 70er Jahre abgelegt, daß eine rationale Steuerung pädagogischer Prozesse möglich sei. Hier ist eine Annäherung an die geisteswissenschaftliche Pädagogik zu verzeichnen, deren Kern in der Vorstellung beruht, pädagogische Prozesse seien nicht rational zu planen, und zwar einerseits aufgrund der Autonomie der beteiligten Subjekte, andererseits aufgrund der Komplexität, der Vielschichtigkeit und der Geschichtlichkeit pädagogischen Handelns. Experimente wie in der Naturwissenschaft sind nicht nur aus moralischen Gründen nicht möglich, sondern deshalb, weil im zwischenmenschlichen Bereich keine Kausalität im naturwissenschaftlichen, mechanistischen Sinne vorliegt. Es gibt im pädagogischen Feld stets eine Vielzahl von Wirkungsfaktoren, die kaum auseinander zu halten sind, und eine Vielzahl von gewollten Wirkungen und ungewollten Nebenwirkungen.

Was empirische Forschung leisten kann, ist bestenfalls eine bessere Aufklärung über die Komplexität der Erziehungswirklichkeit. Sie kann und sollte die praktische Realisierung pädagogischer Programme und Modelle analysieren, indem sie klärt, inwieweit die angestrebten Ziele auf Lehrer- und Schülerebene erreicht werden, welche Schwierigkeiten sich bei der Realisierung ergeben und welche unerwarteten oder ungewollten Nebenwirkungen auftreten. Empirische Forschung kann also, wie D. LENZEN es nennt, bestenfalls „Begleiterscheinungsabschätzungen“ liefern (LENZEN 1994, S. 20). Letztlich hat die Empirie damit immer eine Nörgel-Funktion.

In bezug auf Lehrkräfte kann empirisch fundiertes Wissen Orientierungshilfen für pädagogisches Handeln bieten, Anstöße zur kritischen Reflexion der Bedingungen und möglichen Implikationen des eigenen Handelns geben sowie Anregungen zur Erprobung alternativer methodischer Zugänge liefern. Empirie kann den Lehrkräften nicht sagen, was sie tun müssen, aber in Kenntnis empirischer Befunde wird niemand mehr behaupten können, er sei über die möglichen Implikationen nicht informiert gewesen (vgl. LENZEN 1994).

Damit die Ergebnisse der empirischen Forschung für das Lehrerhandeln fruchtbar gemacht werden können, ist jedoch eine bessere Lehrerbildung notwendig. Studierende müssen über Möglichkeiten und Grenzen empirischer Forschungsmethoden aufgeklärt werden und „zumindest eine solide Einführung in deren Methoden erfahren haben“ (ROEDER 1994, S. 39).

H. MEYER (1997, S. 215) hat einmal festgestellt: „Eine schlechte Schulpädagogik sagt, wo's langgeht. Eine gute Schulpädagogik lehrt, den Weg selbst zu suchen.“ Dieses Zitat möchte ich abwandeln: Eine gute Grundschulpädagogik lehrt, den Weg selbst zu finden, und empirische Forschung gibt Hinweise, wo man nicht weiter suchen muß.

## Literatur

- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1994.
- BRÜGELMANN, H.: Rezension von F.E. WEINERT/A. HELMKE (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. In: Jahrbuch Grundschule 1 (1998), S. 165–168.
- DIEDERICH, J./TENORTH, H.-E.: Theorie der Schule. Berlin 1997.
- DREWKE, P.: Schulpädagogik und Schulentwicklung. In: D.K. MÜLLER (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln 1994, S. 297–326.
- DREWS, U./SCHNEIDER, W./WALLRABENSTEIN, W.: Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim 2000.
- EINSIEDLER, W.: Empirische Grundschulforschung im deutschsprachigen Raum – Trends und Defizite. In: Unterrichtswissenschaft 25 (1997), S. 291–315.
- GLUMPLER, E.: Grundschulforschung. Innovationspotenzial und Prüfinstanz für die Grundschule. In: Grundschule (1998), H. 7/8, S. 53–55.
- GLUMPLER, E./LUCHTENBERG, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 1, Weinheim 1997.
- GÖTZ, M./NEUHAUS-SIEMON, E.: Schulanfang auf neuen Wegen – Der Modellversuch in Baden-Württemberg. In: Jahrbuch Grundschule 2 (1999), S. 35–41.
- HELLER, K.A.: Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. Literaturüberblick. In: WEINERT/HELMKE 1997, S. 183–202.
- HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: ders.: Pädagogische Schriften. Bd. 2. Hrsg. v. W. ASMUS. Düsseldorf/München 1965, S. 9–155.
- HUSCHKE, P.: Wochenplan-Unterricht – Entwicklung, Adaptation, Evaluation, Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In: W. KLAFFI u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim/Basel 1982, S. 200–277.
- INGENKAMP, K.H. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970–1990. Weinheim 1992.
- KEMMLER, L./HECKHAUSEN, H.: Ist die sogenannte „Schulreife“ ein Reifungsproblem? In: K.H. INGENKAMP (Hrsg.): Praktische Erfahrungen mit Schulreifetests. Basel/New York 1962, S. 52–89.
- KERN, A.: Das rechtschreibschwache Kind. Freiburg/Br. 1963.
- KORNADT, H.-J.: Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie. Kommentar. In: WEINERT/HELMKE 1997, S. 485–492.
- LENZEN, D.: Allgemeine Erziehungswissenschaft für Anfänger. In: MÜLLER 1994, S. 3–22.
- MEYER, H.: Schulpädagogik. Bd. 1 und 2. Berlin 1997.
- MÜLLER, D.K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln 1994.
- NEUHAUS-SIEMON, E./GÖTZ, M.: Die Bedeutung der historischen Grundschulforschung. In: Grundschule (1998), H. 7/8, S. 62–65.
- PETILLON, H.: Zielkonflikte in der Grundschule. Literaturüberblick. In: WEINERT/HELMKE 1997, S. 289–298.
- ROEDER, P.M.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Fragestellung und Strukturen. In: MÜLLER 1994, S. 23–42.
- ROSSBACH, H.-G.: Lage und Perspektive der empirischen Grundschulforschung. Empirische Pädagogik 10 (1996), S. 167–191.
- v. SALDERN, M.: Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 4 (1998), S. 907–924.
- SCHEEERER-NEUMANN, G.: Prozeßanalyse der Leseschwäche. In: R. VALTIN/U. JUNG/G. SCHEERER-NEUMANN: Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt 1981, S. 183–210.
- SCHORCH, G.: Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn 1998.
- SCHÜMER, G./TROMMER, L.: Geschlechterunterschiede im Schulerfolg – Auswertung statistischer Daten. In: R. VALTIN/U. WARM (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt a.M. 1996, S. 97–102.
- SPANGENBERG, H./WEISHAUPT, H.: Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: H. WEISHAUPT (Hrsg.): Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Pädagogische Hochschule Erfurt 1999, S. 7–112.
- SPECK-HAMDAN, A.: Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: L. HUBER/L.G. KEGEL/A. SPECK-HAMDAN (Hrsg.): Einblick in den Schriftspracherwerb. Braunschweig 1998, S. 101–111.
- STERN, E.: Erwerb mathematischer Kompetenzen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: WEINERT/HELMKE 1997, S. 157–170.
- VALTIN, R.: Ursachen der Legasthenie: Fakten oder Artefakte? Kritische Bemerkungen zum methodischen und theoretischen Konzept der Legasthenieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3 (1975), S. 407–418.
- VALTIN, R.: Zur Machbarkeit der Ergebnisse der Legasthenieforschung. In: R. VALTIN/U. JUNG/G.

- SCHEERER-NEUMANN (Hrsg.): Legasthenie in Wissenschaft und Unterricht. Darmstadt 1981, S. 88–182.
- VALTIN, R. unter Mitarbeit von E. FLITNER und S. WALPER: Mit den Augen der Kinder: Freundschaft, Geheimnisse, Streiten, Lügen und Strafen. Reinbek 1991.
- VALTIN, R.: NOVARA, NOVUS und SABA. Kurzbericht über 3 Studien aus der Grundschulforschung. In: Jahrbuch Grundschule 2 (1999), S. 110–115.
- WALTER, P.: Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Empirische Untersuchungen zu pädagogischen Überzeugungen, unterrichtlichen Bedingungen, Schülerkognitionen und -verhaltensweisen. Habilitationsschrift, Humboldt-Universität zu Berlin 1999.
- WEINERT, F.E.: Die Schule als Sozialisationsbedingung. In: F.E. WEINERT u.a.: Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1974, S. 419–447.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A. (Hrsg): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997.
- WINKEL, R.: Theorie der Schule. Hohengehren 1997.

### *Abstract*

The author enquires into the question in how far the pedagogics of primary education may be considered a discipline of empirical research. To this end, she first studies writings on the theoretical self-understanding of the pedagogics of primary education – finding deficits in this respect; she then goes on to examine educational-psychological research claiming to be relevant to the field of primary education. The results, however, show that this claim seems not to be supported. Finally, the author points to possible alternative approaches, referring to the expectations linked to action-oriented empirical research on primary education, its tasks and its problems, – research that can be legitimated both methodologically and theoretically.

### *Anschrift der Autorin*

Prof. Dr. Renate Valtin, Humboldt-Universität, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Abt. Grundschulpädagogik, 10099 Berlin